



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARÁIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LORENA RANGEL GOMES SILVA

**OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INCLUSÃO DE
ALUNOS SURDOS**

JOÃO PESSOA - PB

2014

LORENA RANGEL GOMES SILVA

OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado à disciplina Seminário Temático em
Educação VIII, do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para obtenção do
grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Profa. Orientadora:

Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

JOÃO PESSOA-PB

2014

LORENA RANGEL GOMES SILVA

**OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso- TCC apresentado á disciplina Seminário Temático em Educação VIII, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago
(Orientadora)

Profa. Ms. Maria Tereza Lira de Oliveira
(Examinadora)

Dedico este trabalho aos meus pais Edmar e Salete que me incentivaram ao longo da minha vida com tanta dedicação, carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que é o sentido da minha vida, que me guia e protege. Que permitiu eu chegar até aqui.

Aos meus pais, Edmar e Salete que me educaram e me ensinaram os verdadeiros valores da vida.

Aos meus irmãos, Bruno e Viviane e minha Cunhada Malba que é minha outra irmã, por me incentivarem e permanecerem sempre ao meu lado.

A minha segunda mãe, Antônia, que esteve comigo desde meus quatro meses de idade e que sempre me apoiou com amor, cuidado e me incentivou a lutar pelos meus sonhos.

À minha orientadora, Dra. Sandra Santiago, motivadora, professora, que me ensinou conhecimentos científicos, mas também me ensinou sobre a vida.

Aos Professores que me mostraram qual o verdadeiro sentido de ser um docente. Com destaque à Profa. Maria Tereza.

Aos amigos e familiares, que estiveram em todos os momentos ao meu lado.

À Minha prima, irmã e amiga Luana Priscila, que esteve até hoje em todos os momentos da minha vida, me apoiando e incentivando.

As minhas amigas, Raissa Diniz e Rafaella Medeiros, que trilharam caminhos de estudos comigo antes mesmo da minha escolha profissional e que me ajudaram por todas as áreas da minha vida.

Ao Centro Rural de Formação que contribuiu positivamente para minha formação profissional, por me ensinarem o valor de ser uma educadora, ao Padre/Doutor Gabrielle Giacomelle, Cristina, Symone França e as minhas amigas e parceiras Antonia, Hortência e Dadá.

Aos queridos e queridas amigas: Torres, Jane, Ismael, Demétrio, Camila, Isabel, Layze e Layne, Jaqueline Lira e Juliana Garcia, Sara, Natália, Rodrigo, Ernani, Ana Flávia, Giolly, Mannoela, Carla, Bárbara, Joana, Luana, Larissa, pessoas que contribuíram de alguma forma, seja diretamente ou indiretamente.

Ao meu namorado, Dalmo Vicente, que está na minha vida há tão pouco tempo, mais representa já muita coisa na minha vida por tanto carinho, atenção, incentivo e dedicação. Por me transmitir a paz que sempre procurei em suas palavras e gestos.

A Língua de Sinais é, nas mãos de seus mestres, uma linguagem das mais belas e expressivas, para a qual, no contato entre si é como um meio de alcançar de forma fácil e rápida a mente do surdo, nem a natureza nem a arte proporcionaram um substituto satisfatório.
(J. Schuyler Long)

SILVA, Lorena Rangel Gomes. **Os impactos da formação continuada na inclusão de alunos surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa: UFPB, 2014.

RESUMO

De acordo com o atual modelo de inclusão escolar defendido em âmbito nacional, as escolas devem possuir serviços especializados para suprir as necessidades dos alunos surdos. Na prática, infelizmente, os alunos com deficiência são alunos da “sala de recursos” ou do “intérprete”, no caso dos surdos. Com esta preocupação, realizamos durante o ano de 2013, o projeto intitulado Formando Professores Inclusivos, com o objetivo de identificar junto aos professores das Escolas Polos (EP) da rede municipal de João Pessoa/PB quais são as principais dificuldades encontradas para promover a inclusão de surdos em suas salas de aula e, nesta direção, oferecermos uma formação continuada que subsidiasse os mesmos em sua prática educativa. Para isto foi oferecido um curso de extensão de Libras - Língua Brasileira de Sinais que foi elaborado a partir das dificuldades elencadas pelos professores, seguindo uma sequência de atividades. Participaram 50 professores que possuíam em sala de aula alunos surdos de 5 Escolas Polos da Rede Municipal de João Pessoa. Dos 50 professores que foram inscritos no curso de extensão de libras, 33 concluíram o mesmo e dos que concluíram 19 responderam o questionário, que teve como principal objetivo coletar dados que possibilitassem confirmar ou não a hipótese levantada, de que a formação continuada da Língua Brasileira de Sinais pode gerar impactos positivos na prática pedagógica. Observou-se que os professores apontaram a questão da comunicação como o principal obstáculo para que se efetivasse a inclusão e a necessidade de aprender a Língua de Sinais para melhorar suas práticas educativas e que os mesmos se sentem despreparados para atuar junto aos estudantes surdos. É de suma importância que se perceba o quanto é necessário que os professores do ensino regular adquiram os conhecimentos especializados a fim de que os alunos com deficiência sejam, verdadeiramente, seus alunos.

PALAVRAS CHAVE: Deficiência. Formação Continuada. Surdez. Libras.

ABSTRACT

According to the current model of school inclusion defended nationwide, schools must have specialized services to support the needs of deaf students . In practice, unfortunately, students with disabilities are students of the "resource room" or " to the interpreter " in the case of the deaf . With this concern , we conducted during the year of 2013 , the project entitled Graduating Inclusive Teachers , aiming to identify the with teachers Polos Schools (EP) in the city of João Pessoa / PB what are the main difficulties in including deaf in their classrooms, and in this direction we offer a continuing course that supported the teachers in their educational practice. For this was offered an extension course of LIBRAS - Brazilian Sign Language which was drawn from the difficulties pointed out by the teachers, following a sequence of activities. 50 teachers who had deaf students in their classroom in the city of João Pessoa participated of this course. From the 50 teachers who were enrolled in the extension course, 33 completed it and those who have completed 19 completed the questionnaire , which aimed to collect data that made it possible to confirm the hypothesis , that the continued formation of the Brazilian Sign Language can generate positive impacts on teaching practice . It was observed that teachers pointed out the issue of communication as the main obstacle to become effective inclusion and the need to learn sign language to improve their educational practices and that they feel unprepared to act with deaf students. It is important to realize how necessary it is that the regular teachers being specialized in order to students with disabilities are truly their students.

KEYWORDS: Disabilities. Continuing Education. Deafness. Pounds.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ESCOLA INCLUSIVA.....	12
	2.1 Formação Inicial e Continuada numa Perspectiva Inclusiva.....	13
	2.2 A Língua de Sinais e o Papel do professor.....	17
	2.3 Aspectos Metodológicos no Ensino de Estudantes surdos...	18
	2.4 O Reconhecimento da Libras enquanto língua.....	19
3	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO DE SURDOS.....	21
	3.1 As Filosofias Educacionais para o Ensino de Surdos.....	22
	3.2 Inclusão dos Surdos: Significados e Acessibilidade.....	24
	3.3 A Inclusão no Mundo.....	25
	3.4 A Inclusão na Legislação brasileira.....	28
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
	4.1 Tipo da Pesquisa.....	33
	4.2 Sujeitos da Pesquisa.....	34
	4.3 Etapas da Pesquisa.....	34
	4.4 Campo de Estágio.....	35
	4.5 Instrumentos da Pesquisa e Intervenção na Prática.....	36
	4.5.1 A Intervenção: O Curso de Extensão de Libras.....	37
	4.5.2 O planejamento das Aulas.....	38
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
	5.1 Análise do Questionário.....	44
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
	REFERÊNCIAS	
	APÊNDICE	

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional enquanto paradigma exige formas organizadas de ação para que se instaure no âmbito social, pois só dispositivos legais não são suficientes. O fato de que as leis não são suficientes para que um novo paradigma se instaure é tão verdadeiro que os primeiros dispositivos legais em favor da inclusão no Brasil datam da década de 80 e 90, sendo a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) seus primeiros instrumentos, mas, de lá para cá, pouco ainda se construiu em termos de práticas inclusivas.

Da inclusão social se estreita o debate sobre a inclusão escolar, enfocando as necessidades de alunos com deficiência e da preferência de que eles estejam todos matriculados na rede regular de ensino, como prevê a LDB nº 9.394, de 1996, reforçando a necessidade de que os sistemas de ensino organizem-se para receber alunos com deficiência, garantindo-lhes serviços especializados, quando se fizerem necessários. No entanto, mesmo após dezessete anos de sua promulgação, evidenciamos nas escolas um despreparo generalizado e a inexistência de serviços especializados compatíveis com as necessidades dos alunos. O resultado disto é que os alunos com deficiência matriculam-se, mas não permanecem e, quando permanecem não aprendem.

É importante que se perceba o quanto é necessário que os professores do ensino regular adquiram os conhecimentos especializados a fim de que os alunos com deficiência sejam, verdadeiramente, seus alunos. Na prática, infelizmente, os alunos com deficiência são alunos da “sala de recursos” ou do “intérprete”, no caso dos surdos. Assim, por falta de conhecimento, portanto, de preparo, os professores da rede regular de ensino não se sentem responsabilizados pela aprendizagem dos alunos com deficiência e a delegam a terceiros tal compromisso (SANTIAGO, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) prevê que as salas regulares sejam os espaços de aprendizagem de todos os alunos, não exclui, portanto, os alunos com surdez. Mas, para que isto seja possível, os professores precisam dominar certas

competências, sem as quais não é possível que ensinem aos alunos surdos. Conhecer a língua de sinais é, portanto, de fundamental importância para que os professores dialoguem, interajam e ensinem aos estudantes com surdez inseridos em sala de aula por força da política inclusiva.

No entanto, embora a lei expresse como deve ser a formação dos professores, sabemos que na prática nem sempre vem sendo garantida esta formação especializada. E, neste sentido, a situação do surdo é preocupante porque não estamos nos referindo a alguém que necessita apenas de recursos metodológicos diferenciados; trata-se de pessoas que falam e pensam em outra língua, e fazem uso desta língua também para aprender. Então, a formação dos professores deve contemplar questões dessa ordem, propor enriquecimento curricular que atenda verdadeiramente as especificidades de alunos surdos, quando inseridos na rede regular de ensino.

O fato é que a inclusão do surdo exige mudanças, sobretudo, mudanças pedagógicas e para tanto, a formação docente é o principal instrumento. Diante disto, vemos que é urgente que os professores tenham acesso aos conhecimentos que podem favorecer sua interação e comunicação com alunos com deficiência, a fim de que desse modo, eles (os professores) possam possibilitar a aprendizagem daqueles (os alunos). Mas, quando esta formação não está garantida inicialmente, é necessário que se faça na formação continuada.

Com esta preocupação, realizamos durante o ano de 2013, o projeto intitulado Formando Professores Inclusivos, ligado ao Programa PROBEX, com o objetivo de identificar junto aos professores das Escolas Polos (EP) da rede municipal de João Pessoa/PB quais são as principais dificuldades encontradas para promover a inclusão de surdos em suas salas de aula e, nesta direção, buscar oferecer uma formação continuada que subsidie os mesmos em sua prática educativa, através de curso de capacitação docente.

Desse modo, pretendemos impulsionar a formação de professores da rede regular de ensino em prol da inclusão de alunos surdos, através de conhecimento especializado em Libras. Para isso, oferecemos o curso de extensão de Libras -

Língua Brasileira de Sinais - para professores da rede regular de ensino e sensibilizamos os professores para a promoção de mudanças atitudinais e pedagógicas em suas práticas cotidianas.

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ESCOLA INCLUSIVA

A profissão do professor tem uma definição que está em contínua elaboração, devido a seu caráter sócio histórico. Eles, os professores, são responsáveis pela continuação da institucionalização da educação, mesmo que muitos agentes pedagógicos intervenham.

Desse modo, acreditamos que as atividades dos docentes estão correlacionadas ao processo de ensino aprendizagem que acontece nas escolas. O ofício do professor tem suas características, o método de realiza, a influência atribuída e as exigências relacionadas à profissão modificam a partir das distintas convicções e valores concedidos à educação e a maneira de aprendizagem nos diferentes espaços e intervalos de tempo.

Compreender a profissão docente resume em entender o processo de ensino aprendizagem, pois a educação é uma atividade social concreta, ativa, multidimensional, interativa e relativa. Portanto, é por excelência uma atividade inclusiva.

Umas das primeiras particularidades do trabalho do professor é o fato de ser um exercício interativo. Então o ensino conduz aos seres humanos, que são seres individuais e também são sociais. Segundo Tardif (2002), o objeto do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares. O docente trabalha com sujeitos que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses necessidades e afetividades. Isso torna as situações de ensino complexas, singulares e relativas. Somente respeitando estas singularidades é possível contribuir com a inclusão.

O exercício do professor não é só individual, vai além, porque também é social. Expõem distintas influências e experiências que reflete na sala de aula causando diferentes reações e expectativas nos alunos.

De acordo com Tardif (2002, p. 130) “o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor.” Outro aspecto evidenciado pelo autor é a dimensão afetiva do ensino que pode funcionar como um componente auxiliador ou imobilizador do processo de ensino aprendizagem. Percebe-se que o trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Portanto,

fundamenta-se na comoção e no sentimento e não depende apenas do conhecimento que o docente tem dos alunos, mas do conhecimento das sensações que estes alunos demonstram diante do ato de aprender, como lidam com as relações na escola, se possuem medos, tristezas e alegrias, e como estas repercutem na aprendizagem de cada um.

Segundo Freitas (1992), o profissional da educação é aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação. Desse modo, não há identificação única do trabalho pedagógico com a docência, (...) sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação. Entretanto, ainda de acordo com Freitas, há que se reafirmar que a formação do profissional da educação é a “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor”.

A LDB (1996) coloca como alvo da formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”. Deste modo, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é o motivo de ser profissionais da educação. (BRASIL, 1996, art. 61).

Durante muito tempo a formação inicial foi considerada o bastante para a preparação do indivíduo relacionada à vida profissional. Contudo, o desenvolvimento do conhecimento nas últimas décadas e o seu interrelacionamento com a atuação profissional trouxe à tona a necessidade de aperfeiçoamento e atualização frequente dos que atuam na educação. Refletir a formação de professores numa perspectiva inclusiva é importante porque o mundo hoje defende a premissa de educação para todos. Resta-nos saber se de fato o professor vem sendo formado para ensinar a todos.

2.1 Formação Inicial e Continuada numa Perspectiva Inclusiva

O grande desafio da ação docente, de fato, concentra-se na busca pela qualidade do ensino e para que isto ocorra, é preciso se valorizar a profissão do

professor. Para isso, é preciso melhorar os cursos de formação, focando na produção do saber e numa prática voltada para a reflexão e investigação.

Também é emergencial investir na formação continuada, garantindo a atualização constante de suas práticas. De acordo com pesquisas realizadas desde os anos 90, as universidades parecem não estar garantindo na formação inicial dos professores, os saberes necessários para a promoção de uma educação inclusiva.

Na fala dos professores, a formação dos mesmos é considerada deficiente com relação aos conhecimentos específicos. Nesta direção, Ramos (1990), afirma que a maioria dos professores que atuam na rede oficial de Ensino Fundamental e Médio provém de faculdades particulares, quase sempre de má qualidade e cujo espaço no processo de formação de professores foi assegurado por omissão e/ou permissividade do Estado. Desse modo, as dificuldades que tais professores enfrentam na realização de suas práticas educativas são inúmeras.

Nesta direção, é importante destacar que as redes de ensino que absorvem os professores nesta condição, não se sentem responsáveis por complementar a formação dos mesmos. Desse modo, a formação continuada acaba ficando a critério do próprio docente, o que não funciona a contento, pois depende da disponibilidade, de interesse, além de poder aquisitivo compatível com os custos exigidos, e como esta conjugação de aspectos nem sempre é viável, a formação fica a desejar, e os estudantes são os mais penalizados.

De outro modo, as consequências também podem ser sentidas a partir da constante baixa da qualidade de ensino e na desvalorização da profissão do professor.

Para Nóvoa (1992, p.24), essa desvalorização pessoal vem decorrendo da própria formação, pois, se...

[...] tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' com 'formar-se', não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Sabemos que cabe ao Estado criar políticas públicas com ações precisas que estimulem mudanças nas leis e que certifique a formação qualificada do professor. No entanto, sem isso, continuará os cursos de formação a fornecer

diplomas sem habilitar o professor para desempenhar seu papel, especialmente o papel de professor inclusivo, capaz de ensinar a todos.

De modo geral, é evidente que num bom número de professores existe a consciência e o desejo de mudança, mas nem sempre eles têm condições para efetivar estas mudanças. Acreditamos que um número menor está na profissão, mas, não têm nenhum desejo de mudança. Para estes, nenhuma formação será suficiente, pois, falta-lhes um dos ingredientes básicos para a docência: a identidade com a profissão.

Por outro lado, para os que estão ávidos por conhecimento, é preciso que se formulem políticas de formação que fomentem o desejo pela aprendizagem, ao mesmo tempo em que valorize os saberes e experiências trazidas pelo grupo, pois como diz Moita (1992):

Ninguém se forma vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Quando o professor não possui a formação, sua prática será permeada por dificuldades. Muitas vezes a dificuldade do professor é real e não é culpa dele. De fato, ele não sabe o que fazer porque na sua formação inicial não teve acesso a debates, materiais ou técnicas específicas para o ensino de alunos sobre os quais ele nada sabe, não teve nenhum contato.

Esta dificuldade dos professores se aplica perfeitamente aos alunos surdos, pois sobre a surdez os professores geralmente nada sabem ou possuem poucas informações e conhecimentos a respeito do processo do que seja a surdez e a comunicação do surdo, porque é essencial o uso da língua de sinais como instrumento principal de interlocução com este indivíduo, bem como o reconhecimento desta língua como fundamental na construção de conhecimento por parte destes sujeitos.

Com respeito à formação continuada para a educação inclusiva, entendemos que ela deve estar relacionada ao desenvolvimento do ensino, da

escola, do currículo e da profissão docente. Tal formação que pode acontecer no interior da escola deve alcançar além do que é ensinado na sala de aula.

A formação continuada dos professores traz consigo perspectivas importantes que constituem o ser professor. Segundo Nóvoa (2002) o desafio dos profissionais da área escolar é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Este desafio fica ainda maior nos dias de hoje, quando a escola precisa se preocupar com a diversidade.

Nesta direção:

A intensificação leva os professores a seguir atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhe digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores (In: NÓVOA, 2002, p.156).

Então, para a formação ser continuada precisa cumprir uma função relevante no tocante à profissionalização docente, incentivando a urgência numa cultura profissional dos professores e de uma cultura organizacional nas escolas. Compreendemos que tem sido desprezado o desenvolvimento pessoal nas formações continuadas, além do que estas têm sido confundidas com o formar-se sem entender a atividade educativa e também sem articular a formação com os projetos nas escolas, com os alunos com deficiência, com as necessidades de cada um, com a inclusão.

A LDB Nº 9.394, de 1996, no seu artigo 59 defende que haja:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, inciso III).

No entanto, embora a lei expresse como deve ser a formação dos professores, sabemos que na prática nem sempre vem sendo garantida esta formação especializada. E, neste sentido, a situação do surdo é preocupante

porque não estamos nos referindo a alguém que necessita apenas de recursos metodológicos diferenciados; trata-se de pessoas que falam e pensam em outra língua, e fazem uso desta língua também para aprender. Então, a formação dos professores deve contemplar questões dessa ordem, propor enriquecimento curricular que atenda verdadeiramente as especificidades de alunos surdos, quando inseridos na rede regular de ensino.

2.2 A Língua de Sinais e o Papel do professor

Considerando que graças às inúmeras pesquisas desenvolvidas no campo da linguística, sobretudo, as publicadas por Stokoe e Chomsky, entende-se hoje que a linguagem enquanto construção humana é bastante complexa e que não se limita apenas a dimensão oral, como se pensava no passado. Para eles, “a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente”, podendo, portanto, ser oral ou gestual (In: QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

Se, de fato, uma língua natural se constrói espontaneamente a partir da interação entre pessoas, não resta dúvida, de que os sinais utilizados pela diferentes comunidades surdas constituem uma língua – e não uma linguagem, como alguns pensam. E, ainda, que esta língua, assim como as línguas orais, permite a expressão de qualquer conceito, seja ele descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto ou abstrato. Assim, as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, comprovadamente, atendem a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, a saber: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (op. Cit.).

Neste sentido, é evidente o papel que ela exerce na aprendizagem do aluno surdo, em qualquer nível de ensino é de fundamental importância. Portanto, é essencial que o professor tenha algum domínio a respeito dela para que assim possa favorecer a construção da comunicação com seu aluno surdo.

Sendo a Libras uma língua completa, é importante que o professor reconheça sua riqueza e a explore em todas as direções. Mas, que também percebam suas diferenças no tocante ao modo do surdo pensar, se expressar, interagir.

2.3 Aspectos Metodológicos no Ensino de Estudantes surdos

A mesma riqueza que existe nas línguas orais e que podem se manifestar pelos alunos ouvintes, podem ser expressas pelos surdos. Se, para os ouvintes, cada palavra pode se combinar com outras para formar as frases, períodos, textos, na língua de sinais, os sinais utilizados também podem ser explorados da mesma forma. Em língua de sinais, o processo ocorre da mesma forma: os sinais se combinam formando frases e textos que seguem uma determinada ordenação compatível com o significado (semântica) e o contexto (pragmática) onde se elaboram. Mas, se professores que ensinam a surdos não sabem disso, como poderão contribuir metodologicamente na aprendizagem destes alunos?

Dessa forma, é importante que os professores que estão diretamente ligados ao processo de inclusão de alunos surdos sejam formados nesta direção. Se o professor tem informações específicas sobre a surdez e a língua de sinais, evidentemente, ele irá perceber que a línguas de sinais e as línguas orais possuem semelhanças, mas também diferenças, e saberá como aproveitar estas questões em favor dos alunos.

O conhecimento do professor a esse respeito pode facilitar muito o processo de aprendizagem dos surdos e de interação entre surdos e ouvintes.

Outra questão elementar, mas também muito desconhecida pelos professores é de que enquanto as línguas orais usam o canal oral-auditivo, as línguas de sinais utilizam o meio espaço-visual. Respeitar esse modo de se expressar, se comunicar dos alunos e compreender que nenhuma língua é superior a outra é muito importante para o ensino de surdos.

Sabendo que línguas orais e gestuais possuem algumas semelhanças importantes, consideramos que, talvez, a principal delas seja o fato de que ambas possuem princípios gramaticais básicos que necessitam ser respeitados integralmente para garantia da comunicação. Desse modo, o professor que ensina a surdos, precisa conhecer essa língua para não depender de terceiros para compreender o que o surdo lhe fala, nem tampouco para que precise de alguém para dizer ao surdo o que o professor deseja.

Ainda é importante que os professores saibam que as pesquisas demonstram que como toda e qualquer língua, a língua de sinais aumenta seu

vocabulário, varia de país para país e também sofre as variações regionais dentro de um mesmo território. Assim, fica o professor ciente de que esta é uma língua viva que tende a se desenvolver, e que há sempre oportunidade de aprendê-la, inclusive com o próprio aluno.

Outro detalhe que merece atenção do professor é de que as línguas de sinais possuem uma característica interessante: a iconicidade, ou seja, alguns sinais reproduzem exatamente o objeto ou a ação desenvolvida (FELIPE, 2001). Assim, é sempre mais fácil compreendê-la que utilizá-la. Por isso, o professor começará entendendo o aluno, se prestar atenção no que ele quer comunicar, para em seguida, à medida que for aprendendo a língua, conseguirá se expressar.

Por outro lado, destacando que também cabe ao professor desfazer mitos a respeito da surdez e da língua de sinais. Esse papel social que cabe ao professor é muito importante na construção de uma escola inclusiva. E, embora as pesquisas demonstrem o status linguístico das línguas de sinais, ainda existem alguns mitos em torno desta eficiência. Algumas pessoas ainda defendem a ideia de que a língua de sinais seria uma “mistura de pantomima e gesticulação, incapaz de expressar conceitos abstratos”; de que haveria “uma única e universal língua de sinais”, sendo usado por surdos de todo o mundo e a concepção de que a língua de sinais não possui uma estrutura gramatical própria. Estes são alguns dos equívocos em torno do assunto, mas, à medida que as pessoas conhecem esta fantástica língua, eles se desfazem (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 31-34). E nesta direção o professor deve assumir um papel de destaque.

2.4 O Reconhecimento da Libras enquanto língua

É fato que o surdo sofreu muito até que tivesse sua língua reconhecida. Historicamente, foram muitos os obstáculos, mas, felizmente, esta situação vem mudando em todo o mundo.

No Brasil, foram séculos de discriminação, proibição e preconceito, até que a língua de sinais foi reconhecida e oficializada como língua.

A língua de sinais utilizada pelos surdos dos centros urbanos brasileiros, popularmente chamada de Libras, foi reconhecida como língua oficial da

comunidade surda do Brasil, em 2002, através da Lei N.º 10.436 e regulamentada pelo Decreto N.º 5.626, de 2005 (SANTIAGO, 2011). E, embora, hoje, seja bastante comum falar sobre o uso e o ensino da Libras, é bom lembrar que nem sempre foi assim.

No Brasil, como em outras partes do mundo, os surdos viveram momentos difíceis com relação a sua língua. Mas, mesmo superado o tempo de proibição do uso da língua de sinais nas escolas, a Libras passou longo tempo esquecida pelas autoridades e pela sociedade, e só muito recentemente passou a ser respeitada.

De modo geral podemos afirmar que ainda falta muito para que os surdos brasileiros tenham seus direitos garantidos, prova disso é que mesmo reconhecida e regulamentada no país, o ensino da Libras nas escolas ainda é apenas uma centelha nos sonhos de inúmeros indivíduos com surdez e suas famílias. E de que os professores que ensinam a surdos sabem pouco ou nada sobre esta língua.

3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO DE SURDOS

Na Antiguidade, pode-se afirmar que a ideia que a sociedade fazia sobre a surdez e a pessoa surda esteve longe de indicar sua aceitação e respeito. Assim, como outras deficiências, a surdez era vista como um sinal inequívoco da ira dos deuses sobre o sujeito que a possuía, podendo também se alastrar aos que deles se aproximassem. Diante disto, pessoas surdas foram sumariamente excluídas, como relata-nos Souza:

Na Antiguidade chinesa eram lançados ao mar; os gregos os sacrificavam ao célebre deus; em Esparta, eram jogados do alto dos rochedos e, em Atenas e Roma eram enfeitados e abandonados nas praças públicas (SOUZA, 1983, p. 25).

Além das questões mitológicas, os elementos de cunho sócio-econômico, político e cultural também ajudaram na exclusão de pessoas surdas. De acordo com Santiago (2011), não se pode esquecer que, embora a religiosidade tenha exercido influência sobre a formação de costumes e práticas desenvolvidas no mundo antigo junto a indivíduos deficientes, tais práticas foram esquecidas ou reinterpretadas de acordo com os interesses de classe. Prova disto, é que por vezes, o nascimento de crianças surdas junto aos nobres fora visto como um benefício divino; uma forma diferenciada de deus (ou os deuses) estabelecer comunicação com os homens. Neste caso, crianças surdas eram cuidadas e protegidas. No entanto, entre os escravos ou camponeses, a surdez fora compreendida como um entrave ao exercício laboral, e, portanto, um fardo muito pesado para o sujeito e para o grupo, sendo mais racional, condená-los a morte.

Durante o período medieval, as ideias sobre a surdez e demais deficiências são fortemente influenciadas pelo olhar religioso, cujo principal representante é a Igreja Cristã. Aliado a isto, tem-se um entendimento ainda limitado sobre os problemas comuns ao trato auditivo.

O entendimento que a surdez trata-se de uma enfermidade que somente deus - ou um intermediário seu - pode curar, contribuiu para que houvesse distinção quanto às práticas desenvolvidas junto aos surdos, mas, esta conduta também foi diferenciada em razão da classe social a que o sujeito pertencia. Ainda de acordo com Santiago (2011), surdos camponeses e escravos eram sumariamente

abandonados, destinados a esmolar pelas ruas, enquanto surdos nobres eram protegidos e educados em mosteiros, sob a proteção da Igreja. Para tanto, as famílias dos surdos doavam bens, terras ou escravos e, sem dúvida, esta foi uma interessante maneira de a Igreja aumentar seu patrimônio ao longo da Idade Média. Dessa forma, é a Igreja que inaugura os famosos asilos ou abrigos para pessoas surdas, isolando-os da vida social.

Neste contexto, consolida-se um modelo de atendimento às pessoas surdas, pautado nos valores religiosos. Assim, o entendimento sobre a surdez carrega muito dos dogmas da Igreja Cristã. Mas, quais eram estas ideias com relação à pessoa surda?

3.1 As Filosofias Educacionais para o Ensino de Surdos

De acordo com Sacks (1989, p.78) “a condição subhumana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido” como sendo a única e legítima maneira de comunicação existente entre o homem e Deus, e, portanto, também entre os homens. Portanto, o estímulo a oralização da pessoa surda fora a tônica da educação naquele momento histórico, ao mesmo passo em que a comunicação gestual fora vista como contrária à dimensão humana. Assim, consolida-se um modelo de educação oralista.

A Tendência Oralista diz respeito a corrente de pensamento ou mesmo aqueles adeptos de uma comunicação e ensino baseado exclusivamente no uso da linguagem oral para surdos.

Dessa forma, a educação de surdos segue, então, sob a responsabilidade de alguns poucos sacerdotes e destinada a seletos alunos, membros das classes mais abastadas da sociedade, e tinha em vista essencialmente a normalização dos indivíduos, aproximando-os do modelo ouvinte, ou seja, oralizando-os.

Santiago (2011) esclarece que, neste cenário, a figura do preceptor era muito frequente e que famílias nobres que tinham filhos surdos costumavam contratar tais serviços. A principal preocupação das famílias se dava pelo fato de que sendo surdo, seu filho teria os direitos legais subtraídos, se não conseguisse falar.

A história registra que as preocupações com a educação de pessoas surdas ficam mais evidentes a partir do século XVI, motivada especialmente pelas

descobertas científicas. Neste contexto, o médico, matemático e filósofo, Gerolamo Cardano foi um dos primeiros a defender a capacidade cognitiva dos surdos e estimular, assim, a educação dos mesmos. Outros nomes não menos importantes seguem nesta direção durante o século seguinte: Pedro Ponce de Leon (Espanha), Heinicke (Alemanha), Bonet (França) e o Abade L' Epee (França) são os mais conhecidos. Outros nomes como o de Wallis, Amman e Bulwer, embora pouco conhecidos na área, também trouxeram grandes contribuições para a educação de surdos.

A literatura está repleta de exemplos sobre as práticas sociais em diferentes civilizações, pois, desde tempos longínquos, a existência de uma tendência educacional fortemente alicerçada em bases oralistas que sempre buscaram normalizar o surdo, negando sua condição e, conseqüentemente, o uso espontâneo de gestos para comunicar-se, motivado essencialmente pelo comprometimento auditivo.

Do ponto de vista metodológico, técnicas como a leitura labial e a propriocepção foram bastante utilizadas nas escolas oralistas do passado e também do presente.

Heinicke é considerado o grande representante da tendência oralista na educação de surdos. Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral, enquanto a língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la. Os pressupostos de Heinicke descartam o uso da língua de sinais e têm até hoje muitos adeptos (SANTIAGO, 2011).

A leitura labial consiste numa técnica em que sons e palavras emitidas pelo interlocutor são captadas pela leitura dos movimentos de seus lábios. A propriocepção refere-se a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação as demais sem utilizar a visão.

Poucos foram os defensores dos processos naturais de comunicação e ensino de surdos, além deles próprios. Da tendência gestualista, o mais conhecido representante é o abade L' Epée. Nesta tendência, a língua de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Assim, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento importante para a aprendizagem e neste sentido, o

uso de sinais pelos surdos só favorece seu aprendizado, devendo, portanto, ser estimulado e não proibido, como defendem os oralistas (CAPOVILLA & RAPHAELL, 2006).

A tendência Gestualista refere-se a corrente de pensamento ou mesmo aos adeptos do uso de gestos ou sinais no processo de comunicação e ensino de surdos. Na tendência gestualista, a datilologia e o uso de gestos e da língua de sinais foram alguns dos recursos utilizados no ensino de surdos, indicando que as tendências pedagógicas para a educação destes indivíduos assumiu características um tanto distintas. A datilologia consiste na soletração de uma palavra usando o alfabeto manual da Língua de Sinais.

Os avanços nas práticas pedagógicas com surdos acentuavam as distintas abordagens na sua educação: de um lado, a tendência oralista e de outro, a gestualista. Até meados do século XIX estas duas filosofias pareciam conviver pacificamente. No entanto, a partir do II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, a luta pela hegemonia de uma das tendências se fizeram mais evidentes. O referido congresso, preparado por uma maioria oralista, tinha o objetivo de firmar-se como modelo educacional único para a educação de surdos. E, conseguiram (STROBEL & DIAS, 2008).

A aprovação do uso exclusivo do oralismo, enquanto metodologia de ensino para surdos submeteu a língua de sinais a um lugar sem importância, duvidando-se, inclusive de seu status linguístico e ficando a mesma proibida nas escolas. Isto ocorreu porque para os defensores do oralismo, o uso de gestos e sinais prejudica a aprendizagem dos surdos e dificulta o desenvolvimento da língua oral, considerada mais importante do ponto de vista social. Tais decisões foram seguidas por todo o mundo. E, não foi diferente no nosso país...

3.2 Inclusão dos Surdos: Significados e Acessibilidade

Inclusão, como um paradigma da sociedade moderna, é a maneira pela qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana composta por língua, raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiência e outras características. Para isso, é preciso contar com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

De acordo com Sassaki (1997) a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p.3).

Atualmente na educação vem sendo muito utilizado o termo inclusão, pois acontecem muitas discussões em relação a essa palavra. Mas, para que ela seja colocada em prática compreende-se que há muito por fazer.

Isto acontece por que:

(...) Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre a normalidade e a anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano. (SKILIAR, 1998)

Segundo Mittler (2003), A integração/inclusão, significa tornar as escolas regulares em escolas especiais por meio da transposição das melhores práticas, dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessários de imediato. (MITTLER, 2003,p.30).

3.3 A Inclusão no Mundo

O sentido, da inclusão é antigo, mas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da qual surgem todas as outras declarações baseadas em suas proposições, temos o principal marco inclusivo.

Na Declaração de Jontien como também é conhecida ou a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), ocorrida em Jontien na Tailândia, se estabelece o debate sobre os direitos educacionais de todos os cidadãos, independentemente das diferenças que possuam. Além dessa declaração, há outra de extrema importância que é consequente a de Jontien: a Declaração de Salamanca, que ocorreu na Espanha em 1994 e foi promovida pela UNESCO. Essa

Declaração tem como princípio e marco histórico, discutir sobre as pessoas até então excluídas do processo educacional, debater sobre a inclusão das pessoas com deficiências e também do seu direito de receber uma educação de qualidade, de acordo, com suas limitações, sejam elas quais forem. Seis anos depois é promulgada a Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana. Para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, (1999). Essa tem como intuito proclamar que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito e, por isso, devem ser respeitados sem qualquer distinção.

A história sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência tem como pressuposto a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que assegura em seu art.1º: [...] que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (UNESCO, 2000).

Que garante aos sujeitos plenos direitos sejam eles: civis, econômicos, sociais e culturais. Dessa maneira, esses benefícios possuem requisitos básicos para a construção e manutenção da dignidade humana. Essa mesma declaração também contempla o seguinte tripé: igualdade, liberdade e individualidade. Isto porque, as ações de cidadania são voltadas aos seres humanos e dizem respeito à diversidade e às suas especificidades para uma possível construção de contextos sociais inclusivos. A base da definição de igualdade é a própria diferença, ou seja, o respeito à diversidade como um todo.

E em seu Art. 26 fica explícita a garantia de que “[...] toda a pessoa têm direito a educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental.” Assegura assim ao sujeito com, N. E. E, o direito à liberdade, à educação, ao desenvolvimento e, principalmente, a uma vida digna. O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguística ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levaram uma série de desafios para os sistemas escolares.

(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17 - 18).

Então é papel das escolas, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), combater à discriminação. Os serviços especializados assumiriam assim, a função de suporte à inclusão.

Os países que tem poucas ou nenhuma escola especial fariam de um modo geral, em concentrar seus esforços na criação de escolas integradoras e de serviços especializados, sobretudo, na formação do pessoal docente em necessidades educativas especiais e na criação de centros com bons recurso de pessoal e equipamento, aos quais escolas pudessem recorrer para servir à maioria de crianças e jovens. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.24).

A Declaração de Salamanca (1994) é a primeira que considera a questão linguística dos deficientes sensoriais, especificamente dos surdos e dos surdos-cegos. Ela assegura a relevância das minorias linguísticas, particularmente, à Língua de Sinais, como meio de comunicação para os surdos e para aqueles deficientes que beneficiarem-se dela, mas que seja evidentemente a de seu país e de sua cultura. Aponta ainda, que uma educação mais apropriada para estes, seria a educação especial, ministrada em escolas especiais ou em classes de ensino comum, mas com apoio intermediário, ou seja, de um intérprete ou instrutor que as auxilie na apropriação da Língua de Sinais, caso estas não a possuam.

Segundo tal Declaração prevê, o aluno deve ser incluído ao mesmo tempo em que o apoio da assistência social e da saúde, com o intuito de criar uma convergência e um complemento de atitudes sociais, para que os sujeitos com deficiência sejam atendidos de forma igualitária à população em geral. Diante disso, há vários programas suplementares, que auxiliam a inserção dos sujeitos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, desde que suas necessidades sejam adequadas ao seu ritmo de aprendizagem, isto é, ao processo educativo da aquisição da leitura e da escrita.

É nesse ambiente que as crianças com deficiências podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas

depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.23).

Para tanto, a Declaração de Salamanca, apoia uma organização política, que seja eficaz e que reconheça o princípio de igualdade de oportunidades (equidade) para aqueles que possuem alguma deficiência ou Necessidade Educacional Especial e, assim, ofereça em todos os níveis da escolaridade, desde o ensino fundamental até o ensino superior, ministrando na medida do possível em centros escolares integrados, enfim, educação para todos. Deve-se, no entanto, dar atenção especial às pessoas com deficiências múltiplas e graves que comprometam sua inclusão no ensino regular, mas que tem o mesmo direito de serem educadas num ambiente “mais inclusivo” que possibilite sua inserção social com a comunidade.

Com relação ao ensino-aprendizagem, essa declaração defende a ideia que o conteúdo curricular deve atender às necessidades educacionais dos sujeitos, com o objetivo de participarem efetivamente e plenamente, de acordo, com o seu desenvolvimento, cognitivo, motor ou sensorial. Como serviço de apoio para o êxito das políticas educacionais inclusivas, a Declaração de Salamanca (1994) indica a inserção das escolas especiais com o apoio interdisciplinar de seus profissionais especializados, que poderiam auxiliar os docentes do ensino regular em como atender às necessidades educacionais desses alunos e subsidiá-los com dispositivos e materiais específicos (de acordo com a deficiência), para adequarem o ensino-aprendizagem com mais equidade e qualidade para todas as crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

3.4 A Inclusão na Legislação brasileira

De acordo com a Constituição Federal (1988), é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à (...) educação (...), além de colocar as pessoas a salvo de toda forma de negligência e discriminação [via acessibilidade total]. Diz também que o Estado obedecerá ao preceito de facilitar o “acesso aos bens e serviços coletivos [por ex., bibliotecas], com a eliminação de preconceitos [via acessibilidade atitudinal] e obstáculos arquitetônicos [via acessibilidade arquitetônica]” (art. 227, § 1º, II). “A lei disporá sobre normas de construção dos

logradouros e dos edifícios de uso público” [via acessibilidade arquitetônica] (art. 227, § 2º, e 244), portanto, incluindo as bibliotecas escolares.

Desse modo, no campo da educação o acesso é através de guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.).

Nos sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/2000 [Lei da Acessibilidade] e da Lei nº 10.172/2001 [Plano Nacional de Educação], devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação [dentro da qual existem bibliotecas] – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário e nos transportes escolares [acessibilidade arquitetônica] (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12).

Para a dimensão da comunicação o ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos, utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12, § 1º, para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes com acessibilidade arquitetônica e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidas.

Segundo o Decreto 5.296(2004):

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos [acessibilidade arquitetônica] para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.” (Decreto nº 5.296, de 2/12/04, art. 24)

Então a Constituição Federal, esclarece que o ensino será ministrado com base nos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o 5 saber” (art. 206, I e II). Portanto, sistema que facilite aos usuários com deficiência física, plena participação no ambiente escolar.

Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12 em relação à dimensão atitudinal percebe-se que a ação de sensibilização e conscientização de motivar dentro e fora da escola a fim de acabar com estereótipos e preconceitos, incentiva o convívio dos alunos com as mais distintas particularidades atípicas como: deficiência, síndromes, condição social para que todos evitem atitudes discriminatórias. No espaço escolar, familiar e na comunidade onde os alunos vivem e que eles possam aprender de uma forma efetiva sem existir preconceito, mais que sejam motivados ao conhecimento. Com atitudes inclusivas e com capacitação adequada para atender á todos os tipos de deficiências.

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. (BRASIL, 2004, p.7).

Conforme o objetivo da política inclusiva, diz respeito, a constituição de contextos sociais inclusivos, ou seja, na escola ou em qualquer outro ambiente social, desde que as pessoas com deficiência tenham as mesmas possibilidades que as demais, especialmente, acesso à educação.

Para que isto aconteça, faz-se necessário que a identidade pessoal e social do sujeito seja respeitada, pois essa é construída por meio das relações sociais entre os sujeitos ao longo de sua vida. Assim, [...] a consciência do direito de construir uma identidade própria e de reconhecimento do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias com vistas à busca da igualdade (BRASIL, 2004, p.8).

Para tanto, a equidade de direitos deve ser relativa, isto é, deve estar de acordo com as diversas necessidades que um sujeito possa apresentar, além de

suas peculiaridades que também devem ser respeitadas, para que assim, ele possa usufruir de todas as oportunidades existentes, já que esta constitui o direito de igualdade perante os outros cidadãos.

Segundo a Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Art. 24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89, “a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1996).

A inclusão é a única garantia do indivíduo ser inserido em seu meio social, principalmente, quanto à sua educação. É notável a importância que a inclusão representa no contexto sócio educacional, mas de acordo, com os direitos legislativos do aluno com surdez; pois sem essa garantia só é possível sua inclusão com o apoio de um instrutor ou intérprete de LIBRAS que possa interpretar as aulas, durante o período escolar em que este aluno esteja matriculado.

Segundo tal Declaração prevê, o aluno deve ser incluído ao mesmo tempo em que o apoio da assistência social e da saúde, com o intuito de criar uma convergência e um complemento de atitudes sociais, para que os sujeitos deficientes sejam atendidos de forma igualitária à população em geral. Diante disso, há vários programas suplementares, que auxiliam a inserção dos sujeitos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, desde que suas necessidades sejam adequadas ao seu ritmo de aprendizagem, isto é, ao processo educativo da aquisição da leitura e da escrita.

É nesse ambiente que as crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.23).

Para tanto, a Declaração de Salamanca, apoia uma organização política, que seja eficaz e que reconheça o princípio de igualdade de oportunidades (equidade) para aqueles que possuem alguma deficiência ou Necessidade Educacional Especial

e, assim, ofereça em todos os níveis da escolaridade, desde o ensino fundamental até o ensino superior, ministrando na medida do possível em centros escolares integrados, enfim, educação para todos. Deve-se, no entanto, dar atenção especial às pessoas com deficiências múltiplas e graves que comprometam sua inclusão no ensino regular, mas que tem o mesmo direito de serem educadas num ambiente “mais inclusivo” que possibilite sua inserção social com a comunidade.

Com relação ao ensino-aprendizagem, essa declaração defende a ideia que o conteúdo curricular deve atender às necessidades educacionais dos sujeitos, com o objetivo de participarem efetivamente e plenamente, de acordo, com o seu desenvolvimento, cognitivo, motor ou sensorial.

Como serviço de apoio para o êxito das políticas educacionais inclusivas, a Declaração de Salamanca (1994) indica a inserção das escolas especiais com o apoio interdisciplinar de seus profissionais especializados, que poderiam auxiliar os docentes do ensino regular em como atender às necessidades educacionais desses alunos e subsidiá-los com dispositivos e materiais específicos (de acordo com a deficiência), para adequarem o ensino-aprendizagem com mais equidade e qualidade para todas as crianças.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Tipo da Pesquisa

Para se começar uma pesquisa, Asti Vera (1979), defende a ideia que o propulsor para um estudo é o problema, pois sem ele não há razão de realizar a pesquisa. Nosso problema é o professor se sente preparado para ensinar a estudantes surdos?

Esta pesquisa está diretamente ligada ao projeto “Formando Professores Inclusivos”, do Programa de Extensão da UFPB, denominado Probex. Portanto, utilizou a metodologia compatível com o projeto, qual seja, exploratória e explicativa, do tipo qualitativa e quantitativa.

O estudo se dividiu em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica fizemos uma revisão da literatura na área. E, na pesquisa de campo foi realizada a pesquisa do tipo qualitativa, tendo por referência as seguintes escolas Polos de João Pessoa:

1. Arnaldo de Barros
2. Anayde Beiriz
3. Fenelon Câmara
4. Governador Leonel Brizola
5. Padre Leonel da Franca.

Escolhemos a pesquisa de campo do tipo qualitativa porque para Minayo (2003, p. 16-18) este é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade.

A pesquisa é assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade, porque a pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados.

Na pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo

contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GIL, 1991, p. 46)

Por outro lado, buscamos também quantificar alguns dados para tornar a realidade mais compreensível para o leitor. Numa abordagem quantitativa tudo que pode ser mensurado em números, classificado e analisado, pode revelar dados reais. E, seguindo ensinamentos de Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 50 professores que possuíam alunos surdos em sala de aula. Assim, professores de 5 Escolas Polos da Rede Municipal de João Pessoa responderam a pesquisa inicial manifestando suas dificuldades para incluir alunos surdos. Estes professores foram selecionados através do Projeto de Extensão intitulado “Formando Professores Inclusivos”, que teve a finalidade de identificar quais eram as principais dificuldades encontradas para promover a inclusão de surdos em sala de aula regular.

Nesta direção, não buscamos somente coletar dados, mas também oferecer uma formação continuada que subsidiasse os professores em sua prática educativa, através de curso de uma capacitação docente.

Em seguida, eles participaram de um curso de extensão em libras oferecido pelo projeto, e ao final responderam ao questionário para análise dos impactos da formação continuada na prática pedagógica dos professores.

4.3 Etapas da Pesquisa

A pesquisa de campo ocorreu junto às 05 Escolas Polos (EP) da rede municipal de João Pessoa/PB. Inicialmente, fomos a nove escolas Polos do Município de João Pessoa consideradas EP – ESCOLAS POLOS e realizamos um

entrevista, com a intenção de saber quais professores tinham alunos surdos e qual a maior dificuldade que os mesmos enfrentavam no processo educacional destes alunos.

Os resultados demonstraram que a principal dificuldade era a comunicação com o aluno surdo, portanto, o fato dos professores não saberem língua brasileira de sinais. Então, num primeiro momento procuramos saber se a escola oferecia o curso de libras para seus professores ou outro tipo de formação continuada equivalente. A partir disto notamos que cinco escolas (dentre as nove) não possuíam tais ações para os professores. Então, optamos em oferecer a formação continuada em libras para os professores das cinco escolas identificadas.

Após identificar as escolas, buscamos uma forma de divulgar a oferta de uma formação continuada em Libras para os professores interessados. Organizamos cartazes para divulgar o curso.

Nos cartazes (**APENDICE A**) espalhados nas referidas escolas, havia a data, horários e local da inscrição dos professores que se interessariam em participar do Curso de Extensão de Libras.

O passo seguinte foi realização das inscrições (**APENDICE B**) dos professores interessados das cinco escolas identificadas. Para proceder à inscrição dos mesmos, organizamos plantões nas escolas. Estes aconteceram em dias e horários alternados nas cinco escolas Polos. Nestas ocasiões já divulgamos o dia e horário da realização do curso: segundas feiras, no horário de 18h00min às 21h30min, com 80 horas e período de execução de agosto a dezembro de 2013. Abrimos exceção para realizar também inscrições por telefone, caso os professores não estivessem presentes nos dias e horários de plantão na escola.

4.4 Campo de Estágio

As escolas polos identificadas foram:

1. Anayde Beiriz – esta escola se encontra no Polo 7, localiza-se no Bairro das Indústrias, possui 9 surdos e conta com 8 intérprete de Libras. Possui ainda, 1 Professor surdo e 69 professores ouvintes. Até o momento da pesquisa, todos os surdos possuíam intérprete de Libras.
2. Arnaldo de Barros – esta escola é do Polo 3 e está localizada no Bairro dos

Novais. Possui 7 surdos matriculados e 2 intérpretes de libras. Esta escola tem 3 surdos no 5º ano que não possui intérprete. A mesma não tem professor surdo e não informaram quantos professores ouvintes tem no quadro de funcionários da escola.

3. Fenelon Câmara – esta escola é do Polo 4 e se localiza no Bairro Ernesto Geisel. A escola possui 3 surdos e contam com 1 intérprete de Libras. Dois alunos surdos desta escola, do 6º e 7º anos não possuem intérprete de libras. Lá também não tem professor surdo e conta com 31 professores ouvintes.
4. Governador Leonel Brizola – esta escola se localiza no Bairro Miramar e está situada no Polo 5. A escola possui 4 surdos e 2 intérprete de Libras. Tem 1 surdo no 9º ano que estava sem intérprete na ocasião da entrevista. A escola possui um professor surdo na escola e 27 professores ouvintes.
5. Padre Leonel da França – esta escola é do Polo 4, e se localiza no Bairro Ernesto Geisel. A mesma possui 7 surdos matriculados e dispõe de 3 intérpretes de Libras. Na ocasião da pesquisa tinha 2 surdos do 2º ano que se encontravam sem intérprete na escola. A escola dispõe de 1 professor surdo e 31 professores ouvintes.

Nenhuma das escolas possuíam curso de Libras, sendo oferecido na formação continuada.

4.5 Instrumentos da Pesquisa e Intervenção na Prática

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: entrevista, intervenção e questionário.

O primeiro contato com os professores foi feito nas escolas através da técnica de entrevista com 50 professores que lecionavam alunos surdos. As questões que nortearam a entrevista foram: quais as principais dificuldades que enfrenta para incluir o estudante surdo? E se está disponível para participar de uma capacitação em prol da inclusão, em que dia e horário?

As respostas dadas pelos professores nessa entrevista foram organizadas e a partir do critério de maior incidência, escolhemos a temática da capacitação e o dia e horário da mesma. Os professores das Escolas Polos (EPs) apontaram a questão da

comunicação como o principal obstáculo para que se efetive a inclusão e a necessidade de aprender a Língua de Sinais para melhorar suas práticas educativas. Todos os 50 professores se propuseram a participar do curso de libras.

4.5.1. A Intervenção: O Curso de Extensão de Libras

Diante disto, passamos a elaboração de um curso de Libras para capacitar os professores, como forma de intervenção na realidade. Este curso foi elaborado a partir das dificuldades elencadas pelos professores, seguindo uma sequência de atividades.

O curso de libras com carga horária de 80 horas teve início em agosto de 2013 e término em dezembro do mesmo ano. As aulas foram organizadas com duração semanal de 4 horas e ocorreram sempre às segundas feiras, à noite, na Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba. Neste caso, os professores inscritos deveriam se dirigir ao local, no horário previsto.

No planejamento das aulas consideramos os seguintes aspectos: sensibilização/expressão, descontração, conhecimentos em Libras e atividades práticas, como elementos essenciais para orientar as atividades propostas.

Elegemos como temáticas para serem desenvolvidas no curso de capacitação em Libras as seguintes:

- Boas vindas
- Alfabeto
- Férias
- Família
- Saudações
- Profissões
- Identidade
- Dias da semana
- Meses de ano
- Pronomes interrogativos
- Pronomes pessoais
- Numerais

- Disciplinas escolares
- Materiais escolares
- Horas
- Cores
- Tempo

4.5.2. O planejamento das Aulas

12/08/2013

1º momento: Dinâmica dos envelopes com imagens de sensibilização no verso do envelope, cada cursista irá pegar um envelope que mais se identifique naquele momento.

2º momento: Slide explicando o que é Libras? E sua história.

Em seguida, apresentação do alfabeto de Libras.

3º momento: Montar o nome em Libras que se encontra dentro do envelope e colocar no crachá e se apresentar para turma. E o nome que o cursista montou ir na pessoa e colocar no pescoço o crachá.

19/08/2013 A chamada sempre em Libras

1º momento: Questionário para sabermos quais são suas necessidades.

2º momento: Chamada com os nomes dos cursistas em Libras e cada um vai confirmando sua presença e eu vou entregando os crachás para cada um procurar seu nome em Libras.

3º momento: Relembrar o alfabeto em Libras, como diz em Libras o nome, professor de criança, jovem ou adulto. Disciplinas Escolares e materiais escolares.

26/08/2013

1º momento: Telefone sem fio fazendo datilologia de palavras que eles já aprenderam durante as aulas anteriores, para os professores irem sentindo até chegar na última pessoa da fila.

2º momento: Explicar saudações – Bom dia, Boa Tarde e Boa Noite, Obrigada, Por favor, Com Licença.

3º momento: Em dupla apresentarem o diálogo que receberam para revisar o

assunto de saudades estudado no momento anterior da aula. Utilizando os pronomes pessoais.

02/09/2013 MEU ANIVERSÁRIO

1º momento: Explicação dos meses no quadro e depois cada aluno diz a frase na frente da turma, eu nasci no mês _____

2º momento: Explicar os numerais e a diferença de dia e de d-i-a e também explicar dias da semana e pedi para cada aluno vá na frente da turma e diga a frase em libras eu nasci no mês _____ e no dia _____ - e neste momento cada aluno vai está com o papel anotando o dia que cada pessoa nasceu.

3º momento: Cada pessoa em círculo faz a pergunta usando o dia ou o d-i-a, e vai escolhendo aleatoriamente para que todos participe.

09/09/2013

1º momento: Fazer a dinâmica de qual filme ou novela a pessoa mais gosta fazendo o sinal em Libras para a turma adivinhar.

2º momento: Explicação da profissões e de cores

3º momento: Ditado em Libras fazer a datilologia de 20 palavras.

4º momento: Separar a turma para ficar em duplas aleatórias para eles mesmos elaborarem diálogos e depois apresentarem a turma.

OBS: Nos dias 16/09, 23/09, 30/09 a UFPB estava em recesso

07/10/2013

1º momento: BOAS VINDAS!

Apresentar os sinais de **BOAS VINDAS, FÉRIAS, FOLGA**, etc. Escrever as palavras no quadro.

Apresentar as frases nas duas línguas e explicar aspectos linguísticos da Libras na construção de frases.

PORTUGUÊS	LIBRAS
SEJAM TODOS BEM VINDOS!	BEM VINDOS TODOS!

COMO FOI DE FÉRIAS DO CURSO DE LIBRAS?	FÉRIAS CURSO LIBRAS COMO?
---	---------------------------

Dinâmica: explicar que a dinâmica vai ocorrer toda em libras. O professor faz a chamada em Libras do primeiro nome da lista de frequência. A pessoa chamada vem até a frente e soletra o nome de um colega com o alfabeto datilológico. O colega chamado deve também se dirigir a frente. A dupla deve realizar o seguinte diálogo utilizando expressões interrogativas, afirmativas e negativas que estará escrito no quadro:

A1: - Como foi de férias do curso de Libras?

A2: - Bem. E você?

A1: Eu fui mais ou menos.

A2: Por quê?

A1: Eu fiquei doente.

A2: Ah! Que pena!

Após a primeira dupla terminar o diálogo, o professor segue a chamada até que todas as duplas se apresentem.

1º momento: atividade das férias

Conversar com os alunos sobre a atividade solicitada para as férias. Se a maioria fez a atividade, iniciar a APRESENTAÇÃO ORAL DAS ATIVIDADES REALIZADAS (Cada aluno vem a frente e apresenta oralmente a atividade que realizou com a turma).

Durante as apresentações orais, os facilitadores devem anotar o que se pede no formulário em anexo (**APÊNDICE C**), enquanto o professor faz intervenções orais, se necessário.

Se a maioria não fez ou não trouxe, iniciar o momento abaixo:

2º momento: Família em Libras

Solicitar que cada cursista escreva no quadro, uma palavra relativa ao tema FAMÍLIA no quadro, um abaixo do outro.

Com base nas palavras escritas, apresentar os sinais correspondentes a cada uma.

Solicitar que todos copiem as palavras aprendidas.

Se houver tempo, passar ao 3º momento. Se não houver deixe esta etapa para a próxima aula.

3º momento: Planejando uma aula:

Em Grupo, entregar o modelo de Plano de Aula (**APÊNDICE D**) para que o grupo elabore uma aula de 30-40 minutos, com o tema FAMÍLIA, para uma turma inclusiva (alunos surdos e alunos ouvintes juntos). Todos os grupos apresentarão suas aulas no próximo encontro, simulando como se estivessem numa turma inclusiva e enquanto um grupo apresenta os demais farão o papel de alunos. O grupo que apresenta indica quais serão os surdos e quais serão os ouvintes.

Os cursistas alertam os grupos para que tragam os materiais que necessitarão para sua apresentação, bem como definam quem conduzirá a aula e o que os outros farão.

14/10/2013

1º momento: APRESENTAÇÃO DAS AULAS

Cada grupo entregará o Plano de Aula e apresentará a aula planejada, conforme o plano. Enquanto os grupos apresentam, os facilitadores acompanharão as apresentações utilizando o formulário. Ao final, serão feitos comentários gerais a respeito das apresentações.

2º momento: Atividade em Libras - Cruzadinha em libras com palavras já aprendidas nas aulas anteriores.

21/10/2013

1º momento: Dinâmica do telefone sem fio, usando sinais utilizados durante as apresentações, para eles tocarem e perceberem os sinais.

OBS: Já fizemos telefone sem fio usando a datilologia, agora é para ver a questão da percepção deles.

2º momento: Exercício em Libras

Os facilitadores solicitam que os cursistas, numeram uma lista de 1 a 20 nos cadernos de desenho. Em seguida, fazem um ditado de sinais para que os cursistas escrevam as palavras correspondentes. Utilizar sinais já aprendidos.

Após a conclusão, os facilitadores escrevem as palavras no quadro para que os cursistas façam suas correções.

3º momento: FRASES EM LIBRAS (no quadro)

Os facilitadores escrevem no quadro Frases em português e convida alguns cursistas a falarem oralmente como ficaria a frase em Libras. E escolhe outros para dizer como ficariam as frases em libras (realizar sem falar, usando os sinais).

4º momento: FRASES EM LIBRAS

Entrega o material aos alunos para que respondam individualmente.

Os cursistas entregam a atividade que será corrigida e devolvida na próxima aula.

28/10/13

1º momento: entrega das atividades corrigidas e comentários a respeito.

2º momento: Exposição dialogada sobre a importância da experimentação e da representação visual para a aprendizagem de alunos surdos.

3º momento: dinâmica para entrosamento.

4º momento: Preparando uma aula.

Em grupo os alunos receberão o modelo do Plano de aula, escolherão um assunto e montarão uma aula. Esta aula será apresentada pelos grupos no próximo encontro.

04/11/2013

Faltou energia na UFPB

11/11/2013

1º momento: Dinâmica para descontrair do elefante

2º momento: Explicação de tempo e horas

3º momento: E na frente da turma e fazer uma breve história em Libras usando tudo que aprendeu até essa turma.

18/11, 25/11, 02/12

Recebemos convidados surdos para estimular o diálogo e a interação entre surdos e ouvintes.

09/12/2013

Encerramento, entrega dos certificados e um momento de confraternização da turma.

A organização dos materiais aconteceu a cada planejamento e são produzidos

dentro dos aspectos eleitos para o curso pela coordenação do projeto e aluna bolsista. Após o término do curso, nos propusemos á analisar o impacto da formação continuada na inclusão de alunos surdos. O instrumento da pesquisa foi um questionário (**APÊNDICE E**) com 21 questões abertas e fechadas. As perguntas foram elaboradas visando obter mais informações sobre a formação dos professores, a instituição onde trabalham bem como dados que confirmem ou não a hipótese levantada, ou seja, de que a formação continuada pode trazer contribuição que impactam a prática pedagógica dos professores.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso ocorreu ao longo de 4 meses, e a cada encontro foi estimulada a participação e a manifestação dos cursistas. Além disso, o curso ofereceu certificado (**APENDICE F**) para os cursistas que tiverem frequência acima de 75%.

Dos 50 professores que foram inscritos no curso de extensão de libras, 33 concluíram o mesmo e dos que concluíram 19 responderam o questionário, que teve como principal objetivo coletar dados que possibilitem confirmar ou não a hipótese levantada, de que a formação continuada da Língua Brasileira de Sinais pode gerar impactos positivos na prática pedagógica.

Foto 1: Professores do curso de Libras



Fonte: arquivo da autora

5.1 Análise do Questionário

O questionário foi dividido em três partes a primeira parte sobre a formação inicial e continuada cotinha oito questões sendo três abertas e cinco fechadas analisando as questões da primeira parte.

Na questão 1 referente ao curso de formação dos professores obtivemos o seguinte resultado: 75% dos professores são formados em Pedagogia, 12% Letras e 13% em Educação Física.

Com relação a segunda questão sobre o ano de conclusão obtivemos o seguinte resultado: 50% concluíram antes de 2010 e os outros 50% depois de 2010.

Com relação a 3ª questão sobre se o professor teve formação a respeito do surdo na sua graduação, obtivemos o seguinte resultado: 75% não teve informação e 25% teve informação.

A 4ª questão sobre informações a respeito da Língua de Sinais na graduação 80% não tiveram e apenas 20% tiveram informações.

Na 5ª questão referente ao curso de especialização, 51% afirmaram possuir e 49% não possui especialização.

Quanto ao ano de conclusão da especialização, referente a 6ª questão, 26% concluiu antes de 2010, 26% depois de 2010 e 48% não responderam.

A 7ª questão sobre se o professor teve informações a respeito do surdo na especialização 37% não tiveram, 31% tiveram e 32% não responderam.

Na última questão a respeito de informações sobre Libras na especialização 51% afirmaram que não tiveram informações, 17% tiveram e 32% não responderam.

Analisando agora a segunda parte do questionário, que se refere à instituição onde os professores trabalham, nesta parte analisamos 7 questões sendo 6 fechadas e 1 aberta.

Com relação a esta parte do questionário obtivemos o seguinte resultado, demonstrado na tabela abaixo:

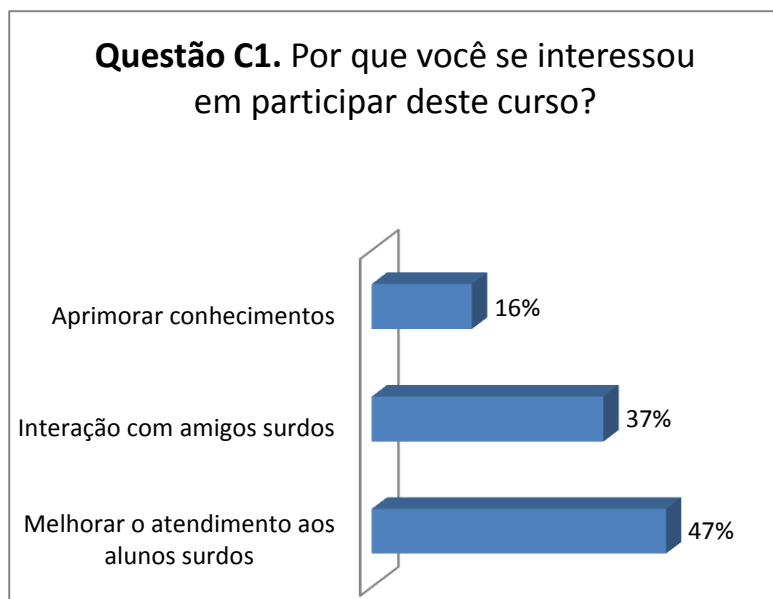
Tabela 1: sobre a instituição onde trabalha

Questão	SIM	NÃO	Não Resp.
1. A instituição onde trabalha recebe alunos surdos?	85%	15%	-
2. Você atende alunos surdos?	49%	50%	1%
3. Que ajuda a instituição Oferece aos profissionais?	89% (aula de libras e interprete)	-	12%
4. Há interprete na instituição?	68%	31%	1%
5. Você planeja suas atividades com o intérprete?	16%	68%	16%
6. Há instrutor de libras na sua instituição?	75%	24%	1%
7. A instituição oferece capacitação sobre surdez ou libras?	16%	74%	9%

Fonte: Dados da autora

Na 3ª parte sobre o curso de extensão em Libras para professores na UFPB. Abordamos 6 questões abertas. Na 1ª questão quando perguntados por que houve o interesse em participar deste curso foi possível notar que a maioria (47%) disseram melhorar o atendimento dos alunos surdos (**GRÁFICO 1**).

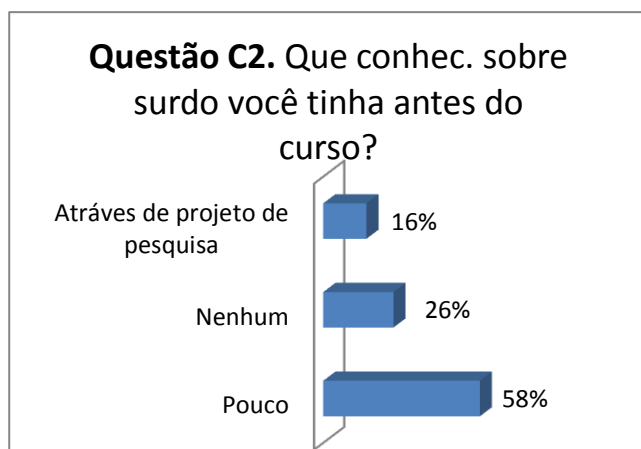
Gráfico 1 :Questão 1 da 3ª parte do questionário



Fonte: dados da autora

Alisando a 2ª questão sobre os conhecimentos prévios sobre surdo, destaca-se o fato de 58% afirmaram possuir pouco conhecimento (**GRÁFICO 2**).

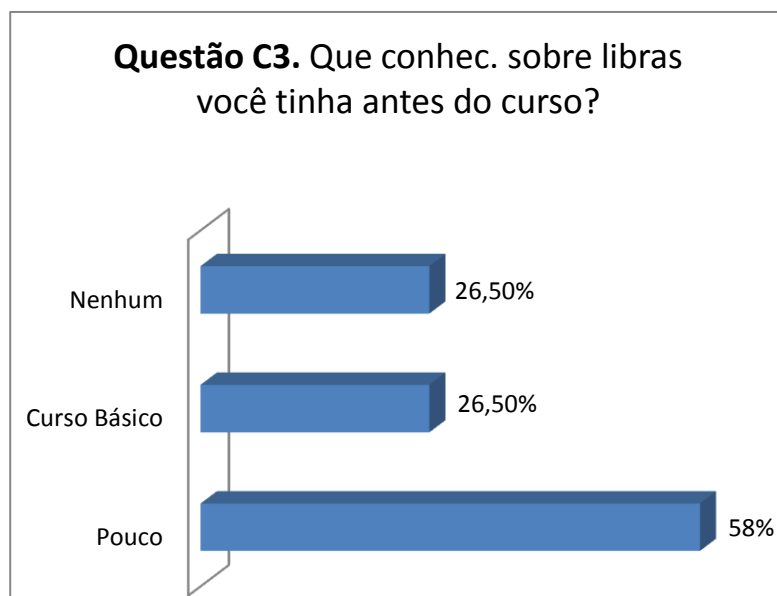
Gráfico 2 :Questão 2 da 3ª parte do questionário



Fonte: dados da autora

Com relação a 3º questão sobre conhecimento prévio de Libras, 47% disseram ter pouco conhecimento. Destacamos o fato de 26,5% afirmarem não ter nenhum conhecimento prévio. (**GRÁFICO 3**).

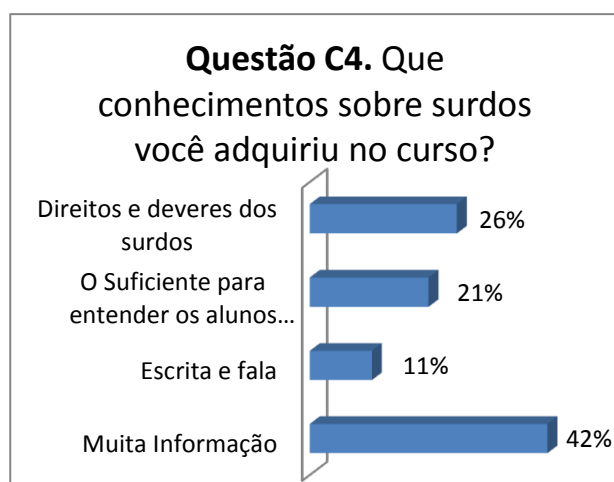
Gráfico 3 :Questão 3 da 3º parte do questionário



Fonte: dados da autora

Analisando a 4º questão referente aos conhecimentos sobre surdos adquiridos no curso, 42% afirmaram que obtiveram muitas informações, 26% citaram os deveres e direitos dos surdos. (**GRÁFICO 4**).

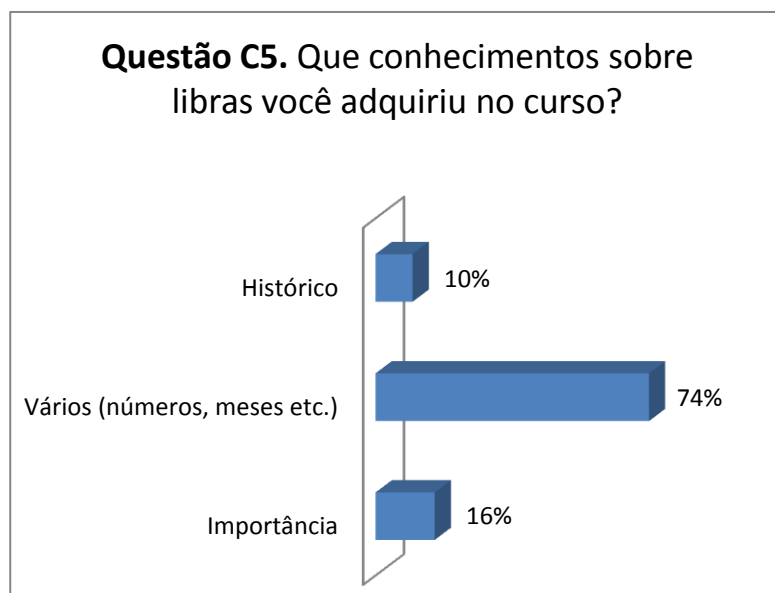
Gráfico 4 :Questão 4 da 3º parte do questionário



Fonte: dados da autora

Já na questão 5 referente aos conhecimentos sobre Libras adquiridos no curso é possível notar 74% citaram conhecimentos como números, meses entre outros, 16% citam a importância e 10% o histórico. (**GRÁFICO 5**).

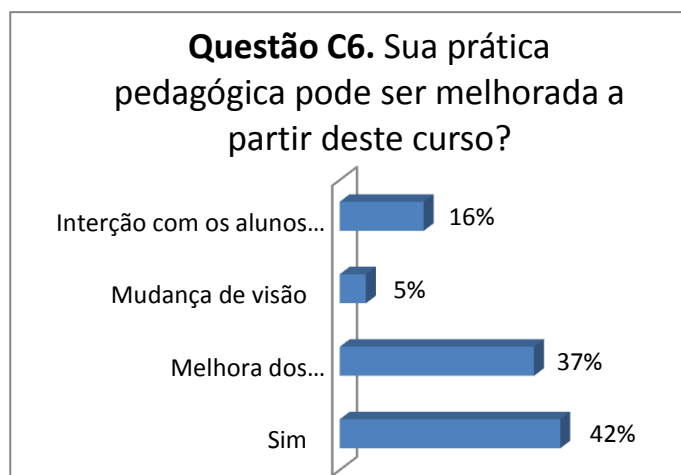
Gráfico 5 :Questão 5 da 3ª parte do questionário



Fonte: dados da autora

Com relação à última e 6ª questão, quanto questionados se sua prática pedagógica pode ser melhorada a partir dos conhecimentos adquiridos no curso, 42% responderam sim (**GRÁFICO 6**).

Gráfico 6 :Questão 6 da 3ª parte do questionário



Fonte: dados da autora

É notável a dificuldade do professor, analisando as respostas das questões A4, B1, onde é possível notar que não há formação a respeito do surdo e de Libras na Graduação. Em contrapartida as instituições onde esses professores atuam recebem alunos surdos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores apontaram a questão da comunicação como o principal obstáculo para que se efetive a inclusão e a necessidade de aprender a Língua de Sinais para melhorar suas práticas educativas. As respostas dos professores demonstram que os mesmos se sentem despreparados para atuar junto aos estudantes surdos. Em suas falas eles relatam que é muito difícil para os estudantes surdos serem ensinados por professores que não sabem Libras, mas, que ainda assim, são responsáveis pela aprendizagem destes alunos. “Como é possível ensinar a alguém quando não se sabe ler o que ele escreve ou não se entende o que ele diz?”

A partir do que foi adquirido posso planejar, minhas aulas de maneira que eu possa interagir com o aluno surdo, até fazendo com eles as atividades vivenciadas na aula.
(PROFESSORA 1)

Percebe-se que a resposta da Professora 1 em relação aos conhecimentos adquiridos no curso de extensão de Libras, mostra que o docente necessita de algo mais na formação continuada.

As formações que a rede municipal oferece, é bem diferente das necessidades que o professor realmente precisa em sala de aula. É possível notar a importância do professor, entender melhor seu aluno surdo através da Libras, assim acontece a interação favorecendo a aprendizagem desse aluno, e o docente melhora sua prática pedagógica.

No caso de estudantes surdos é evidente que o processo ensino aprendizagem se estrutura fundamentalmente pela via visual em detrimento da auditiva. E, neste caso, é fundamental que o professor conheça este processo e faça uso dos recursos visuais em sala de aula a fim de promover a inclusão do estudante surdo.

Nesta direção, o uso da língua de sinais como recurso comunicacional é de fundamental importância para a relação professor-aluno, construção da confiança, respeito e estabelecimento de vínculos. Quando o professor não possui tais

conhecimentos sua relação com o aluno é afetada e o processo de ensino e aprendizagem tende a ser comprometido (SANTIAGO, 2011).

A partir do referencial teórico e do Projeto Formando Professores Inclusivos, é evidente que seja muitas as dificuldades enfrentadas pelo professor da rede regular de ensino quando o assunto é a inclusão do aluno surdo; muitos não se sentem preparados para assumir o ensino.

Diante da incontestável importância da formação especializada no conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, torna-se necessária essa formação voltada aos docentes para que os mesmos consigam trabalhar em sala de aula com os alunos surdos e garantam a aprendizagem desses educandos. Nesse sentido, embora o curso tenha sido pouco meses, já percebemos a satisfação dos educadores com as aulas e as articulações que os mesmos já conseguem estabelecer com a prática cotidiana.

Então de acordo com o atual modelo de inclusão escolar defendido em âmbito nacional, as escolas devem possuir serviços especializados para suprir as necessidades dos alunos surdos, mas onde os professores adquirem tais conhecimentos, já que provavelmente na formação inicial isso não aconteceu. Deve ficar a critério do professor, buscar tais conhecimentos?

REFERÊNCIAS

ASTI VERA, Arnaldo. **Metodologia da pesquisa científica**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

BARBOSA, M. A. A. **INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR: A LEGISLAÇÃO**. Universidade Estadual Paulista. Campus de Marília. Faculdade de Filosofia e Ciências, MARÍLIA, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, D.P. **A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica**.

CURY, C.R.J. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. PUCMG1

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.

FELIPE, T. M. **Libras em Contexto**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2001.

FREITAS, L.C. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Em Aberto, Brasília, ano12, nº 54, abr./jun. 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Ed. Atlas, S.A., 1991.

HYPOLITTO, Dinéia. **Formação docente em tempos de mudanças**. 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Lei nº 9394**. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

LIMA, Adolfo. **O recrutamento de professores**. Revista de Educação, série III, nº 4, 1915, p. 358-366.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOITA, 1992, **Pesquisa qualitativa, exploratória e fenomenológica: Alguns conceitos básicos**.p.115

NÓVOA, Antônio. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos. Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 992. p. 93-115.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**, 2002.

PASSOS, C.M.B. **Trabalho docente: características e especificidades.**

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

Disponível em: <
<http://www.administradores.com.br/artigos/administracao-e-negocios/pesquisa-qualitativa-exploratoria-e-fenomenologica-alguns-conceitos-basicos/14316/>>.
Acesso em 25 de fevereiro

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

SANTIAGO, Sandra A. S. **A história da exclusão da pessoa com deficiência.** João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente.** Petrópolis: Vozes, 2002.

APÊNDICES

APENDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROBEX - PROJETO: FORMANDO PROFESSORES INCLUSIVOS
COORDENAÇÃO: PROFA. SANDRA SANTIAGO
COLABORAÇÃO: PROFA. M^a TEREZA L. DE OLIVEIRA.
ALUNA BOLSISTA: LORENA RANGEL GOMES SILVA

CURSO DE EXTENSÃO EM LIBRAS

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

INSCRIÇÕES

ABERTAS

Público alvo: Professores da Rede Municipal de João Pessoa.

Período de Realização: **Agosto a Dezembro de 2013.**

Horário: **18:00h as 21:30h**

Dia do Curso: **Segunda - feira**

Carga Horária: **80 horas/aula**

Vagas disponíveis: **50 pessoas.**

Local do Curso: **UFPB**

Dia e horário da Inscrição: **11/06/2013 (tarde) e 13/06/2013 (manhã)**

Local de Inscrição: **Escola**

Informações: **Lorena: 8815-7604/9676-1409 ou lorenarangel_@hotmail.com**

OBS: Os participantes terão direito a certificado, com frequência igual ou superior a 75%

APENDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROBEX - PROJETO: FORMANDO PROFESSORES INCLUSIVOS

COORDENAÇÃO: PROFA. SANDRA SANTIAGO

COLABORAÇÃO: PROFA. M^a TEREZA L. DE OLIVEIRA

ALUNA BOLSISTA: LORENA RANGEL GOMES SILVA

Ficha de Inscrição: Professores da Rede Municipal de João Pessoa

Nº _____

Dados de identificação:

Nome: _____

Nome Escola em que Trabalha: _____

Endereço da Escola: _____

Telefone: _____ Celular: _____

E-mail: _____

Curso de Graduação: _____

Fez cursos na área de Libras? () Sim () Não

Quais? _____

ATENÇÃO: Só preencher se tiver disponibilidade para o dia e horário do curso de libras.

DIA: Segunda feira - Horário: 18:00h às 21:30h – local: UFPB

Assinatura do Professor

.....
.....

Nº _____

Nome: _____

Período de realização do curso: 12/08/2013 a 16/12/2013

Dia: Segunda-feira

Horário: 18:00 as 21:30

Local do Curso: UFPB

Contato: Lorena (8815-7604/9676-1409)

lorenarangel_@hotmail.com

Assinatura do responsável pela inscrição

APENDICE C

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE APRESENTADA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ professor:

Disciplina _____ (s):

Conteúdo _____ (s) _____ trabalhado _____ (s):

Objetivos _____ pretendidos:

Procedimentos _____ adotados:

Recursos _____ utilizados:

2. ANÁLISE

Os _____ objetivos _____ pretendidos _____ foram _____ alcançados?

Os procedimentos foram coerentes com as necessidades dos surdos, ou seja, priorizaram a experimentação, a percepção, a participação?

[illegible]

APENDICE D

PLANO DE AULA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROJETO: FORMANDO PROFESSORES INCLUSIVOS
CURSO DE FORMAÇÃO EM LIBRAS

GRUPO:

TEMA/ASSUNTO:

OBJETIVO (S)	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO

APENDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
O PROJETO: OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INCLUSÃO DE
ALUNOS SURDOS
ALUNA: LORENA RANGEL GOMES SILVA
PROFESSORA ORIENTADORA: DRA. SANDRA A. S. SANTIAGO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

A. SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA:

1. QUAL SEU CURSO DE GRADUAÇÃO? _____
2. QUAL O ANO DE CONCLUSÃO? _____
3. VOCÊ TEVE INFORMAÇÕES A RESPEITO DO SURDO NA SUA GRADUAÇÃO?
SIM () NÃO ()
4. TEVE INFORMAÇÕES A RESPEITO DA LÍNGUA DE SINAIS NA SUA GRADUAÇÃO?
SIM () NÃO ()
5. TEM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO?
SIM () NÃO ()
QUAL? _____
6. QUAL O ANO DE CONCLUSÃO: _____
7. TEVE INFORMAÇÕES A RESPEITO DO SURDO NA SUA ESPECIALIZAÇÃO?
SIM () NÃO ()
8. TEVE INFORMAÇÕES A RESPEITO DA LIBRAS NA SUA ESPECIALIZAÇÃO?
SIM () NÃO ()

B. SOBRE A INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA:

1. A INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA RECEBE ALUNOS SURDOS?
SIM () NÃO ()
2. VOCÊ ATENDE ALUNOS SURDOS?
SIM () NÃO ()
3. QUE AJUDA A INSTITUIÇÃO OFERECE AOS PROFISSIONAIS QUE ATENDEM ALUNOS SURDOS?

4. HÁ INTÉRPRETES SUFICIENTES NA INSTITUIÇÃO QUE VOCÊ TRABALHA?

SIM () NÃO ()

5. VOCÊ PLANEJA SUAS ATIVIDADES COM O INTÉPRETE DE LIBRAS?

SIM () NÃO ()

6. HÁ INSTRUTOR DE LIBRAS NA SUA INSTITUIÇÃO?

SIM () NÃO ()

7. A INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ TRABALHA OFERECE CAPACITAÇÃO SOBRE SURDEZ OU LIBRAS?

SIM () NÃO ()

C. SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO EM LIBRAS DA UFPB:

1. POR QUE VOCÊ SE INTERESSOU EM PARTICIPAR DESTE CURSO?

2. QUE CONHECIMENTOS SOBRE O SURDO VOCÊ TINHA ANTES DE FAZER ESTE CURSO?

3. QUE CONHECIMENTOS SOBRE LIBRAS VOCÊ TINHA ANTES DE FAZER ESTE CURSO?

4. QUE CONHECIMENTOS SOBRE O SURDO VOCÊ ADQUIRIU NO CURSO?

5. QUE CONHECIMENTOS SOBRE LIBRAS VOCÊ ADQUIRIU NO CURSO?

6. VOCÊ ACHA QUE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PODE SER MELHORADA A PARTIR DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO CURSO?

APENDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
PROJETO: OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INCLUSÃO DE
ALUNOS SURDOS
PESQUISADORA: LORENA RANGEL GOMES SILVA
ORIENTADORA: PROFA. DRA. SANDRA A. S. SANTIAGO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor a):

Esta pesquisa é sobre OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS e está sendo desenvolvida por LORENA RANGEL GOMES SILVA, aluna do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do (a) Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

O objetivo do estudo é analisar junto aos professores das Escolas Polos (EP) da rede municipal de João Pessoa/PB quais são as principais dificuldades encontradas para promover a inclusão de surdos em suas salas de aula e buscar oferecer uma formação continuada que subsidie sua prática educativa, através de curso de capacitação docente.

Com este propósito, solicitamos a sua colaboração para responder o questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em banca examinadora para aprovação do nosso Trabalho de conclusão de curso - TCC.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador, podendo inclusive se retirar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

JOÃO PESSOA, _____ DE _____ DE 2013.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Rubrica do Participante da Pesquisa

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para:

LORENA RANGEL GOMES SILVA

FONE: 83.88157604